

Plädoyer für die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode: Replik auf die Replik von Tanja Sturm: (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen: eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl

Asbrand, Barbara; Martens, Matthias; Nohl, Arnd-Michael

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Asbrand, B., Martens, M., & Nohl, A.-M. (2020). Plädoyer für die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode: Replik auf die Replik von Tanja Sturm: (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen: eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 341-348). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70915>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Barbara Asbrand, Matthias Martens, Arnd-Michael Nohl

Plädoyer für die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode.

Replik auf die Replik von Tanja Sturm: (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen. Eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl

In der Replik auf unseren Beitrag führt Tanja Sturm zwei miteinander zusammenhängende Argumentationen aus, zu denen wir kurz Stellung nehmen wollen:

- 1) Tanja Sturms Beitrag folgt den in Ralf Bohnsacks neueren Schriften vorgestellten Perspektiven auf den Orientierungsrahmen und der damit verbundenen Annahme der Vorgängigkeit des Konjunktiven als maßgeblichem Fokus der Erforschung von Schule und Unterricht. Vor diesem Hintergrund wird kritisiert, dass wir nicht präzise zwischen rollenförmiger und habitualisierter Interaktion unterscheiden und unsere Rekonstruktionen deshalb nicht auf die konjunktive Ebene des Unterrichts bzw. der pädagogischen Interaktionen ausgerichtet sind.
- 2) Tanja Sturm geht davon aus, dass es sich bei der Kategorie der „Komplementarität von Orientierungsrahmen“ (vgl. Martens und Asbrand 2017) um

eine theoretische Setzung handelt. Unsere Forschung wird damit in eine deduzierende, an schulpädagogischen Normen orientierte Forschungslogik eingeordnet.

Hierzu halten wir folgendes fest:

1) In unserem Aufsatz nehmen wir explizit Bezug auf die von Ralf Bohnsack (2017) beschriebene besondere Form der interaktiven Erfahrungsräume und auf das in der „Praxeologischen Wissenssoziologie“ herausgearbeitete (notorische) Spannungsverhältnis von Habitus, Norm und Identität. Die Notwendigkeit einer präzisen Differenzierung von rollenförmigen und habituellen Interaktionen ist Ausgangspunkt unserer Überlegungen. Allerdings ziehen wir aus dieser Differenzierung im Blick auf die Erforschung pädagogischer Interaktionen eine andere Schlussfolgerung. Tanja Sturms Replik leitet aus der in den neueren Arbeiten Ralf Bohnsacks ausgearbeiteten theoretischen Ausdifferenzierung der wissenssoziologischen Grundlagen eine Fokussierung auf das Konjunktive ab – im Wissen um die notorische Differenz zu den kommunikativen Normen. Unsere Rekonstruktion des rollenförmigen Handelns in pädagogischen Interaktionen erscheint ihr vor diesem Hintergrund unzulänglich. Allerdings ist unser Ausgangspunkt ein anderer: Uns ist durchaus bewusst, dass Unterricht ein interaktiver Erfahrungsraum ist, innerhalb dessen es auch geteilte konjunktive Erfahrungen der Beteiligten im Sinne eines Unterrichtsmilieus geben kann. Genauso unstrittig sollte es allerdings sein, dass Unterricht *auch* durch das rollenförmige Handeln der Beteiligten als Lehrperson und als Schüler oder Schülerin bestimmt ist, wie sich in unserem empirischen Material und in vielen anderen empirischen Studien zeigt. Dieses rollenförmige Handeln fungiert als ein konjunktiver Erfahrungsraum für die Herausbildung von Lehr- und Lernhabitus. Im Unterricht begegnet uns also eine polykontexturale, vielschichtige soziale Situation, die *sowohl* konjunktive *als auch* kommunikative Interaktionen beinhaltet, bzw. Interaktionen, die sowohl konjunktive als auch kommunikative Aspekte aufweisen. Ungeachtet der Tatsache, dass es sich natürlich lohnt, in der Erforschung von Unterricht die habitualisierten Orientierungsrahmen und Praktiken der Beteiligten zu rekonstruieren, was wir in diesem Beitrag und in unserer Forschung zu Unterricht auch tun (vgl. Asbrand und Martens 2018), war es das explizite Interesse *dieses* Beitrags, den wir für das Jahrbuch Dokumentarische Methode geschrieben haben, eine methodische Weiterentwicklung für die Analyse des rollenförmigen Handelns in pädagogischen Interaktionen zum Gegenstand zu machen. Im ersten Abschnitt der Einleitung formulieren wir das Anliegen des Beitrags wie folgt:

„Gegenstand dieses Beitrags ist die Analyse pädagogischer Interaktionen. Dabei gehen wir davon aus, dass in Erzieher*innen-Kind- sowie Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen rollenspezifisch unterschiedliche Orientierungsrahmen und

daher *neben konjunktiven auch kommunikative* Sozialbeziehungen von großer Relevanz sind (vgl. Martens und Asbrand 2017; Nohl 2020). [...] In der Bezugnahme auf konversationsanalytische Kategorien sehen wir eine Möglichkeit, die für die Dokumentarische Methode zentrale formale Analyse der Diskurs- bzw. Interaktionsorganisation für die Interpretation pädagogischer Interaktionen ausdifferenzieren und *damit der kommunikativen Verständigung und der Kommunikation von Regeln und Normen auch in der formalen Analyse Rechnung zu tragen.*“ (Asbrand et al. i. d. B.; Hervorh. nicht i. O.)

Die Argumentation der Replik ist darauf fokussiert, die Bedeutung des Konjunktiven als maßgeblichen Modus für pädagogische Interaktionen nachzuweisen. Vor diesem Hintergrund erscheint unsere, *in diesem Beitrag* auf die kommunikative Ebene der pädagogischen Interaktion und deren Organisation ausgerichtete Methodenweiterentwicklung als dem Gegenstand nicht angemessen. Folgt man dieser Argumentation der Replik, ist allerdings bereits die Fragestellung unseres Beitrags als nicht relevant markiert. Eine weitergehende konstruktive Diskussion würde aber voraussetzen, die in unserem Beitrag aufgeworfenen Fragen als legitim anzuerkennen – unabhängig davon, wie sie vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Positionierungen beantwortet werden.

2) Mit Blick auf unsere Ausführungen schreibt Tanja Sturm:

„Unklar bleibt in den weiteren Ausführungen, ob ein komplementärer Modus für pädagogische Interaktionen als vorgängig gesetzt oder als Ergebnis der Rekonstruktion konkreter Praxen gesehen wird. Die Ausführungen legen nahe, dass ersteres der Fall ist.“¹

Gerne verweisen wir in dieser Frage auf die Publikationen und weitere Studien aus der Forschungswerkstatt von Asbrand und Martens zu fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen (Martens und Asbrand 2017; Asbrand und Martens 2018; 2020a,b; Martens 2018; Gresch 2020; Gresch und Martens 2019; Kreft 2020), in denen die komplementären Interaktionen empirisch rekonstruiert wurden. In unserem Beitrag schreiben wir:

„Im Kontext der Unterrichtsforschung haben wir für die Analyse institutioneller, nicht selbstläufiger Gespräche einen ersten Vorschlag zur Erweiterung der bekannten Interaktionsmodi (Przyborski 2004) vorgelegt und einen neuen Interaktionsmo-

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in diesem Text beziehen sich auf die Replik von Sturm i. d. B.

empirisch rekonstruiert und theoretisch eingeordnet (vgl. Tab. 1). *In der empirischen Erforschung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im schulischen Unterricht hat sich gezeigt, dass* er als institutionell und organisatorisch gerahmte pädagogische Interaktion exkludierende Interaktionsmodi aufweist, die sich unter den Prämissen der dennoch dauerhaften Kopräsenz von unterschiedlich ‚orientierten‘ Personen ergeben, die die Kommunikation nicht abbrechen können: Neben divergenten Interaktionen, in denen die Orientierungsdifferenzen verdeckt bleiben (vgl. Przyborski 2004, S. 252), *begegnen uns in der empirischen Analyse von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen* exkludierende und gleichwohl die pädagogische Interaktion nicht gefährdende Interaktionen, bei denen sich die unterschiedlichen Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schüler*innen in einer spezifischen Passung befinden; diese haben wir als „komplementär“ bezeichnet (Martens und Asbrand 2017).“ (Asbrand et al. i. d. B., Hervorh. nicht i. O.)

In unserem Beitrag haben wir explizit betont, dass die Kategorie der „Komplementarität von Orientierungsrahmen“ das Ergebnis empirischer Analysen in mehreren Studien darstellt. Wie alle anderen Kategorien zur Analyse der Diskurs- oder Interaktionsorganisation (vgl. Przyborski 2004), ist auch der komplementäre Modus das Ergebnis ausführlicher empirischer Rekonstruktionen. Wie bei allen anderen Kategorien wird auch die Kategorie der Komplementarität im Rahmen der formalen Analyse in der reflektierenden Interpretation nicht an jedem neuen Fall neu erfunden, sondern ‚angewendet‘. Die Tatsache, dass wir Komplementarität kategorial verwenden, als Vorwurf zu formulieren, ist also vor dem Hintergrund der regulären Interpretationspraxis mit der Dokumentarischen Methode nicht nachvollziehbar. Auch die ursprünglich empirisch rekonstruierten Modi (parallel, antithetisch, divergent, oppositionell) sind inzwischen zu theoretischen Kategorien geronnen und werden in der Interpretation nicht jedes Mal erneut rekonstruiert. Der Hinweis, dass der komplementäre Modus das Ergebnis einer Rekonstruktion ist, ist im Text mehrfach so deutlich expliziert worden, dass dies eigentlich nicht übersehen werden konnte. Darüber hinaus haben wir uns in dem Beitrag selbst bemüht, an zwei Beispielsequenzen die Komplementarität der Interaktion im Rahmen einer Rekonstruktion aufzuzeigen. Man kann das Ergebnis einer empirischen Rekonstruktion legitimer Weise für nicht überzeugend halten, es aber überhaupt als Ergebnis einer empirischen Rekonstruktion infrage zu stellen und uns zudem vorzuwerfen, dass wir mit der „Offenheit empirischer Rekonstruktionspraxen (brächen)“, sind sehr weitreichende Vorwürfe, die wir in dieser kurzen Replik nicht ausreichend empirisch gedeckt sehen. Den Vorwurf, von der Komplementarität der Unterrichtsinteraktion auszugehen, sei eine theoretische, schulpädagogische Setzung, weisen wir zurück. Auch ist es nicht richtig, dass unser „Erkenntnisinteresse aber v.a. auf den Unterschieden (liegt)“. Vielmehr haben

wir an verschiedenen Stellen (s. o.) betont, dass sich in der empirischen Analyse von Unterrichtsvideografien zeigt, dass sich die habituellen Orientierungsrahmen der Beteiligten in institutionalisierten, rollenförmigen Interaktionen unterscheiden *können*. Ob das in bestimmten Unterrichtssituationen der Fall ist und inwiefern die Rekonstruktion von differenten komplementären Orientierungsrahmen überhaupt von Interesse ist, ist eine auf konkretes empirisches Material und die jeweilige Fragestellung bezogene empirische Frage, wie wir in dem Beitrag für die beiden empirischen Beispiele aus der Schule und der Kita aufzeigen.

Richtig ist, dass bei der formalen Analyse der Interaktionsorganisation des Beispiels, das wir in dem Beitrag vorstellen, „die Beschreibung von denen [den üblichen Kategorien der Gesprächsanalyse; d. A.] der Dokumentarischen Methode ab(weicht)“ – jedenfalls wenn man „die Dokumentarische Methode“ als einen unveränderlichen Kanon ansieht. Dass dieser Kanon unveränderlich wäre, ließe sich angesichts der Entwicklung der Dokumentarischen Methode von ihren Anfängen bis in die 2000er Jahre allerdings nur schwerlich behaupten (vgl. Nohl et al. 2013). Alleine die maßgeblichen Veränderungen, die Bohnsack (2017) in Bezug auf den Begriff des Erfahrungsraums vorgeschlagen (und mit denen er diesen Begriff von jenem des Orientierungsrahmens tendenziell entkoppelt) hat, zeigen die produktive Dynamik der Dokumentarischen Methode. Es war und ist unser Interesse, das schreiben wir auch in unserem Beitrag, die Dokumentarische Methode für die Analyse institutionell und organisatorisch gerahmter pädagogischer Interaktion weiterzuentwickeln. Mit dieser Weiterentwicklung weichen wir notwendigerweise von dem Bekannten ab (sonst wäre es keine). Unsere methodische und methodologische Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode verstehen wir als eine praxeologische Entwicklungsarbeit, weil sie sich gleichermaßen auf die empirische Forschungspraxis und deren theoretische Einordnung stützt. Damit bewegen wir uns auf den Grundlagen der Dokumentarischen Methode, die – wie Bohnsack (2017) gerade mit seiner „Praxeologischen Wissenssoziologie“ untermauert hat – keine theorielose Offenheit gegenüber empirischen Daten propagiert, sondern von einem reflexiven Verhältnis zwischen grundlagentheoretischen Begriffen und empirischer Rekonstruktion lebt. Für die Methodenweiterentwicklung ist es u. E. nicht entscheidend, ob die neu entwickelten Vorschläge dem Bisherigen entsprechen, sondern ob sie sich in der Forschungspraxis und im wissenschaftlichen Diskurs als dem Gegenstand – hier die pädagogischen Interaktionen – angemessen und als theoretisch plausibel erweisen.

Ausblick

Mit unserem Beitrag und der Replik von Tanja Sturm wird evident, dass es mindestens zwei verschiedene Ansätze zur dokumentarischen Interpretation pädagogischer Interaktionen gibt, die sich durch unterschiedliche Fragestellungen, die herangezogenen Grundagentheorien und Begriffe, gewisse methodische Feinheiten und als Resultat auch durch ihre empirischen Ergebnisse unterscheiden.² Aus unserer Sicht lohnt es sich, diese Debatte weiterzuführen. Zentrale Fragestellungen, die eine solche Diskussion behandeln sollten, könnten sein:

- Wie, d. h. mit welchem methodischen Design und vor allem welchen grundagentheoretischen Zugängen bekommt die Dokumentarische Methode Zugang zu dem Phänomen, dass in pädagogischen Einrichtungen (Schulen, Kindertagesstätten, Erwachsenenbildungsstätten, etc.) nicht nur Wissen vermittelt und erzogen, sondern auch Wissen angeeignet wird und Menschen sich verändern?
- Wie lässt sich die für Wissensvermittlung und Erziehung grundlegende Asymmetrie zwischen Pädagog*innen und ‚Pädagogisierten‘ in ihrer Überlagerung mit gemeinsam geteilten oder auch jeweils eigenen konjunktiven Erfahrungsräumen denken?
- Wie kann die Bedeutung des meist organisatorischen Charakters dieses pädagogischen Geschehens erfasst werden?
- Wie ist die Professionalität von Pädagog*innen auf die pädagogischen Kerntätigkeiten (Unterrichten, Lehren, Erziehen, Beraten) zu beziehen?
- Wie gestaltet sich die Passung von Methodologie, Methode und Forschungsgegenstand in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung der Forschungsvorhaben?

Wir sind uns sicher, dass die Vielzahl bereits abgeschlossener und laufender empirischer Untersuchungen in diesem Bereich die Diskussion zu den o. g. Fragen ebenso bereichern werden wie deren grundagentheoretische Reflexion. Aus diesem Grund sollten sich alle, die mit der Dokumentarischen Methode zu pädagogischen Gegenstandsbereichen forschen, eingeladen fühlen, zu dieser Debatte beizutragen.

2 Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass schon der Begriff der und Fokus auf die pädagogische Interaktion Gegenstand der Kontroverse ist.

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2020a). Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen: Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In A.-M. Nohl (Hrsg.), Rekonstruktive Erziehungsforschung (S. 215-238). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2020b). Rekonstruktion von Lernprozessen im Unterricht – Herausforderungen und Vorschläge aus der Perspektive der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, Barbara, U. Schütte, & D. Wolff (Hrsg.), Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht (S. 112-125). Weinheim und Basel: Juventa Beltz.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Gresch H., & Martens, M. (2019). Teleology as a tacit dimension of teaching and learning evolution: A sociological approach to classroom interaction in Science Education. *Journal for Research in Science Teaching* 56(2), 243-269.
- Gresch, H. (2020). Teleological explanations in evolution classes: video-based analyses of teaching and learning processes across a seventh-grade teaching unit. *Evolution: Education and Outreach* 13(10), 1-19.
- Kreft, A. (2020). Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch. Berlin: Lang.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 63(1), S. 72–90.
- Nohl, A.-M. (2020). Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In: Ders. (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 238-291.
- Nohl, A.-M., Schäffer, B., Loos, P., & Przyborski, A. (2013). Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), Dokumentarische Methode (S. 9-40). Opladen: Budrich.
- Przyborski, A. (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.

